



МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ/METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.168.2> EDN: PNJSPG**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОСТУПОК КАК КАТЕГОРИЯ И ПОКАЗАТЕЛЬ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА**

Научная статья

Крылова В.В.^{1,*}¹ ORCID : 0000-0001-9262-5240;¹ Сочинский государственный университет, Сочи, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор (valensiyaletter[at]mail.ru)

Предложена: 16.03.2026; Принята: 06.05.2026; Опубликовано: 17.06.2026

Аннотация

Для получения систематизированной информации о категориальных характеристиках педагогического поступка акцентируется внимание на его морфологических и сущностных признаках. В плоскости мировоззренческой самоидентификации современного педагога педагогический поступок рассматривается как важный элемент общепрофессиональной культуры и показатель его профессиональной деятельности.

Цель исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании авторской классификации педагогических поступков, а также в раскрытии механизмов их моделирования. Данный процесс реализуется через решение пяти укрупненных профессиональных задач в контексте актуализации базовых функций мировоззренческой самоидентификации педагога.

Ключевые слова: педагогический поступок, категориальные характеристики, сущностные признаки, фазовая структура, классификация, укрупненные профессиональные задачи, мировоззренческая самоидентификация.

PEDAGOGICAL ACT AS A CATEGORY AND INDICATOR OF THE EDUCATOR'S WORLDVIEW SELF-IDENTIFICATION

Research article

Krylova V.V.^{1,*}¹ ORCID : 0000-0001-9262-5240;¹ Sochi State University, Sochi, Russian Federation

* Corresponding author (valensiyaletter[at]mail.ru)

Suggested: 16.03.2026; Accepted: 06.05.2026; Published: 17.06.2026

Abstract

To obtain systematized information about the categorical characteristics of pedagogical act, attention is focused on its morphological and essential features. In terms of the modern teacher's ideological self-identification, pedagogical act is viewed as an important element of general professional culture and an indicator of their professional activity.

The purpose of this study is to develop and theoretically substantiate the author's classification of pedagogical behaviors, as well as to reveal the mechanisms for their modeling. This process is realized through solving five broad professional tasks in the context of actualizing the basic functions of a teacher's ideological self-identification.

Keywords: pedagogical act, categorical characteristics, essential features, phase structure, classification, enlarged professional tasks, ideological self-identification.

Введение

В последнее время педагогический поступок становится объектом междисциплинарного анализа, переходя из категории вспомогательных средств в статус многофункционального ресурса образовательного процесса. Несмотря на внимание исследователей, механизмы его реализации в реальной практике остаются недостаточно изученными. Современный этап развития системы образования ставит вопрос о переводе данного феномена из области интуитивного опыта в плоскость осознанного взаимодействия.

Такая постановка вопроса напрямую связана с позицией С.В. Ивановой, обосновавшей необходимость перехода от формализованных воздействий к событийному взаимодействию [8]. Это позволяет нам рассматривать педагогический поступок как смысловой механизм такого переосмысления, переводящий теоретический диалог в плоскость реального межсубъектного сотворчества.

Как отмечает О.Ю. Васильева, сегодня педагогическая наука призвана стать фундаментом воспитания, где ключевая роль отведена личности самого учителя как носителю живого социокультурного опыта [6, С. 6]. В нашем понимании через ценностные установки и профессиональную позицию педагога, реализованные в его поступках, решаются задачи современной системы образования. Таким образом, поступок выступает формой педагогического диалога и диагностическим показателем качества мировоззренческой самоидентификации педагога.

В логике философии поступка М.М. Бахтина моделирование педагогического действия раскрывается через категории причастности и ответственности в моменты его построения. Пространственно-временные и смысловые



ценности фокусируются в эмоционально-волевых центрах («Я», «Другой», «Я-для-другого») [3], составляющих внутреннюю опору мировоззренческой самоидентификации педагога.

В контексте технологизации воспитательного процесса фундаментальное значение имеет позиция Н.Е. Щурковой, характеризующей поступок как «первичный элемент педагогической технологии» [16]. В рамках данной концепции через поступок осуществляется практическое воплощение профессиональной этики, превращая взаимодействие с обучающимся в процесс ценностного самоопределения субъектов. Данный тезис позволяет рассматривать поступок как основу технологии профессионального сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Основываясь на гуманистической парадигме Ш.А. Амонашвили, мы рассматриваем педагогический акт не как техническую процедуру, а как экзистенциальное проявление «духовного гуманизма» [1]. Подобный подход позволяет рассматривать поступок как внешнюю форму выражения внутренней позиции педагога, превращая обычное общение в ценностно-ориентированный диалог.

Однако многие аспекты педагогического поступка и условий его реализации, определяющие данный феномен как самостоятельную педагогическую категорию, остаются до настоящего времени недостаточно проработанными. Это затрудняет его практическое применение и требует научного обоснования механизмов мировоззренческой самоидентификации, необходимых для принятия осознанных профессиональных решений.

Методы и принципы исследования

Для категоризации педагогического поступка необходимо систематизировать информацию о нем как о профессиональном инструменте и объекте моделирования.

Развивая методологические положения В.В. Краевского [9], концептуализация педагогического поступка как смысловой основы мировоззренческой самоидентификации раскрывает новые перспективы для его моделирования. Подобный подход позволяет устранить разрыв между теоретическим знанием и образовательной реальностью, обеспечивая перевод абстрактных ценностей в формат осознанного профессионального действия. Применение системного подхода позволило обосновать место поступка в структуре педагогической деятельности и выявить логику его классификации [14]. Деятельностный подход [11] послужил теоретико-методологическим основанием для структурирования поступка как поэтапного процесса решения профессиональных задач. Это позволило содержательно наполнить выделенное нами ранее фазовое строение поступка, раскрыв механизмы перехода от ценностного замысла к реальному педагогическому действию. Аксиологический подход дал возможность обосновать, что мировоззренческая самоидентификация педагога, раскрывающаяся через систему функций, составляет смысловую основу поступка [15]. Подобная методологическая установка позволяет рассматривать поступок не как спонтанную реакцию, а как осознанную профессиональную деятельность, в которой находят свое практическое выражение ценностные приоритеты педагога.

В работе применен комплекс взаимодополняющих методов:

- 1) теоретический анализ фундаментальных источников по проблеме аксиологии и моделирования профессиональной деятельности;
- 2) обобщение и систематизация передового педагогического опыта.

Важную роль сыграло включенное наблюдение за процессом взаимодействия в реальной образовательной практике, результаты которого стали основой для разработки критериальной классификации педагогического поступка.

Методологический фундамент работы опирается на систему исследовательских принципов, среди которых важное значение имеют принцип детерминизма (анализ связи мотивов и действий), принцип единства сознания и деятельности (рассмотрение поступка в контексте мировоззренческой самоидентификации), а также принцип гуманистической направленности воспитательного процесса, задающий нормативно-ценностное направление взаимодействия субъектов образования.

Основные результаты

Педагогический поступок в качестве педагогического инструмента и целостного объекта педагогического моделирования следует рассматривать в разных статусах, а именно:

- как объект и элемент профессиональной деятельности педагога;
- как способ организации взаимодействия с обучающимися;
- как комплексный инструмент достижения педагогических целей;
- как показатель мировоззренческих позиций педагога и проявления педагогической культуры.

Теоретический анализ дает основание полагать, что педагогические поступки должны соответствовать этическим нормам и принципам организации образовательного процесса, обеспечивая условия для субъектного развития личностно обучающегося и формирования у него устойчивой системы знаний, умений и навыков, а также ценностных ориентаций.

В качестве параметров, определяющих природу педагогического поступка как целостного феномена и элемента педагогической культуры выступают следующие сущностные признаки:

- транспонируемость;
- интенциональность;
- диспозициональность;
- референтность;
- диалогичность;
- экзистенциальность;
- проектность;
- метафоричность [19, С. 171].

Процессуальный характер педагогического поступка предопределяет логику его поэтапного развертывания, обоснованного нами ранее [19]. На каждой стадии этого процесса происходит преломление сущностных признаков, что позволяет дифференцировать четыре ключевых фазы, отражающие динамику становления поступка:

- распознавание исходной ситуации;
- смыслополагание — смыслоизвлечение;
- прогнозирование развития ситуации;
- конструирование педагогического поступка [19, С. 172].

В рамках данного исследования указанные характеристики получили дальнейшую теоретическую разработку, послужив основой для авторской классификации. Моделирование педагогического поступка с учётом сущностных качеств и динамики образовательной ситуации предполагает дифференциацию классификационных оснований, таких как: смысловое содержание и техника исполнения, характер трансляции и форма предъявления, адресность и продолжительность реализации действия.

По смысловому содержанию следует различать явные и неявные педагогические поступки. Если первые транслируют педагогический посыл открыто и прямо, а их содержание понятно педагогу и обучающимся, то вторые обладают высокой степенью неопределенности и характеризуются смысловой многомерностью. Это требует от воспитанников интеллектуальных и эмоциональных усилий, а также развитой рефлексии для их правильной интерпретации. Специфика неявного поступка заключается в его побуждающем характере: педагог не диктует готовый алгоритм поведения, а создает условия для возникновения «смыслового отклика». Это требует от обучающихся интеллектуальных и эмоциональных усилий, развитой рефлексии для правильной интерпретации ситуации и способности совершать самостоятельный нравственный выбор. В таком контексте внешнее воспитательное воздействие постепенно переходит во внутреннюю мотивацию самого обучающегося, что обеспечивает более прочный и осознанный результат воспитания.

Приведем пример педагогического поступка с достаточно явными признаками. Учитель видит, что ученик испытывает трудности в учёбе, и после уроков дополнительно занимается с ним, чтобы помочь разобраться в материале [11].

По технике исполнения педагогические поступки могут быть простыми (элементарными) и сложными. Простые поступки носят преимущественно алгоритмизированный характер и, как правило, не нуждаются в специальной подготовке. Опираясь на стандартные педагогические модели, они не требуют от педагога привлечения дополнительного инструментария.

Сложные поступки требуют от педагога интеграции накопленного опыта и профессиональной интуиции, базируясь на высоком уровне его мастерства. Они предполагают предварительную подготовку, которая включает детальное проектирование образовательной ситуации и тщательное планирование действий с опорой на индивидуально-личностные характеристики обучающихся. В отличие от простых, алгоритмизированных решений, сложный поступок всегда носит индивидуальный характер и привязан к конкретному контексту. Это высшая форма проявления компетенции педагога, который осознанно берет на себя ответственность за нестандартный выбор в условиях вариативности. Выходя за рамки инструкций, такой поступок превращает педагогическое действие в процесс профессионального самоопределения и личностно-ориентированного сопровождения.

Пример сложного педагогического поступка, требующего от педагога профессионального уровня проектировочных умений и психологической компетентности. Педагог организует внеклассное мероприятие, на котором ученики с ограниченными возможностями здоровья могут проявить себя наравне со сверстниками. Целью данной инициативы выступает создание инклюзивного пространства и формирование поддерживающей атмосферы в коллективе [2].

По характеру трансляции следует различать авторитарные, либеральные и демократические педагогические поступки. Авторитарный поступок характеризуется использованием деструктивных методов воздействия, таких как запугивание, ультиматумы и требование безусловного подчинения. Такая модель поведения не только блокирует возможности для диалога и возникновения доверия, но и ведет к разрушению взаимоотношений между участниками образовательного процесса.

Либеральный поступок характеризуется отсутствием целенаправленного педагогического влияния, что обусловлено отстраненностью педагога от активного участия в воспитании. Подобный характер действий малоэффективен в достижении целей, поскольку провоцирует накопление нерешенных противоречий. Такая модель, выраженная в демонстративной безучастности и невовлеченности педагога, исключает возможность глубокого межличностного контакта и делает отношения в системе «учитель — ученик» формальными, что препятствует продуктивному взаимодействию.

Демократический поступок представляет собой форму активного взаимодействия, ориентированную на успешное развитие и обновление педагогических связей в соответствии с задачами воспитательного процесса. Такая модель поведения формирует у обучающихся уверенность в открытости педагога и его готовности к деятельному соучастию в разрешении возникающих проблем. Создавая фундамент для доверия и гарантируя поддержку в сложных ситуациях, демократический поступок формирует пространство безопасности. В такой среде обучающийся осознает доступность помощи и готовность педагога к совместному поиску решений. Опыт показывает, что данный характер поступка обладает максимальным потенциалом для выстраивания конструктивного диалога между всеми участниками образовательного процесса.

Приведем пример педагогического поступка, отвечающего требованиям демократизации общения. Учитель принципиально отказывается от использования уничижительных или оскорбительных комментариев в адрес учеников, даже если в профессиональной среде подобные действия являются распространенными. Тем самым он соблюдает

этические нормы и утверждает нравственные ориентиры поведения, формируя у обучающихся чувство защищенности и доверия [4].

По форме предъявления педагогические поступки могут быть виртуальными и реальными. Суть виртуального поступка заключается в дистанционном влиянии, при котором у обучающихся сохраняется ощущение «незримого присутствия» педагога. Реальный же поступок предполагает живое взаимодействие в конкретной педагогической ситуации.

В условиях цифровой трансформации виртуальный поступок переосмысливает статус педагога: из традиционного «транслятора знаний» он превращается в тьютора-организатора информационно-коммуникационной среды. Такая деятельность фокусируется на развитии интеллектуального потенциала личности и формировании навыков когнитивного моделирования, позволяющих обучающимся самостоятельно извлекать смыслы в избыточном потоке информации.

Пример виртуального педагогического поступка. Учитель организует виртуальную работу по проекту, в рамках которого обучающиеся исследуют и активно обсуждают в сетевом взаимодействии актуальные социальные, экологические, технологические и иные проблемы, что способствует развитию их критического мышления и аналитических навыков [12].

По своей адресности педагогические поступки могут быть прямыми и опосредованными (косвенными). Прямое действие педагога апеллирует непосредственно к личности обучающегося. Опосредованный (косвенный) поступок реализуется через влияние на значимое окружение ребенка (семью, микрогруппу). В этом случае воспитательный эффект достигается за счет изменения социальной ситуации развития, через которую обучающийся по-новому осознает педагогические требования и ценности. Таким образом, педагогический посыл усваивается опосредованно, становясь результатом осмысления изменившихся условий взаимодействия.

Пример педагогического поступка опосредованного воздействия. Педагог, замечая у ученика трудности, связанные с неблагополучием в семье, не делает ему прямых замечаний о снижении успеваемости. Вместо этого он связывается с родителями или опекунами, предлагая им поддержку и консультативную помощь [10]. Изменение микроклимата в семье и позиции родителей становится тем косвенным рычагом, который позволяет ребенку стабилизировать свое состояние и отношение к учебе.

По продолжительности реализации поступки подразделяются на *одноактные* и *многоактные*. Одноактные поступки совершаются по принципу «здесь и сейчас», имея четкое начало и завершение в конкретном моменте. Многоактные же поступки имеют пролонгированный характер. Несмотря на паузы между отдельными шагами, такой поступок не теряет своей целостности. Его связующим звеном выступает единый стратегический замысел педагога. Это позволяет эффективно достигать поставленных воспитательных целей, при которых каждое воздействие становится значимым элементом личностного развития обучающегося.

Пример одноактного педагогического поступка. Педагог замечает негативную реакцию ученика на неудачу и сразу переходит к поддержке: вместо указания на ошибку он помогает ребенку совместно разобраться в её причинах и предлагает алгоритм исправления. Такое действие, совершенное по принципу «здесь и сейчас», минимизирует риск возникновения учебной тревожности и поддерживает субъектную позицию обучающегося [7].

Педагог замечает, что ученик чувствует себя изолированным в коллективе, и инициирует групповое задание, требующее взаимодействия и сотрудничества всех членов класса. В рамках единого стратегического замысла это действие становится первым этапом длительной работы по социальной интеграции ученика [13].

Включение поступка в контекст профессионально-педагогической деятельности обусловлено соблюдением концептуальных установок, представленных в формате укрупненных задач.

(1) *Анализ исходной педагогической ситуации.* Данная задача является фундаментальной, так как предопределяет характер принимаемых решений и итоговую эффективность всего процесса взаимодействия. Зачастую педагоги ошибочно полагают очевидным смысл сложившейся ситуации, пренебрегая возможностями её глубокого аналитического осмысления и детальной интерпретации.

(2) *Планирование стратегии воспитательных воздействий.* Данный этап предполагает выстраивание целостной логики поступка и его структурных элементов с опорой на динамику психологических состояний обучающихся. В рамках планирования определяются адекватные формы и методы взаимодействия, способствующие поэтапному преобразованию личности обучающегося. Особое внимание уделяется анализу индивидуально-личностных особенностей участников процесса, определяющих специфику планируемого взаимодействия, а также влияющих на аксиологическую модальность и внутреннюю логику педагогического поступка.

(3) *Моделирование содержательной структуры педагогического поступка.* Ключевым условием реализации педагогического поступка выступает системная интеграция его ценностных доминант и функциональной направленности. Для достижения планируемого воспитательного результата необходимо проведение предварительной аналитической деятельности, направленной на содержательное соотнесение смысловых и целевых параметров действия в контексте избранной стратегии.

(4) *Специфика формального воплощения педагогического поступка.* Конкретная форма реализации поступка служит инструментом объективации профессиональной этики учителя. Выбранный формат взаимодействия выступает индикатором типа педагогических отношений и задает вектор трансформации образовательной среды: от жесткой субординации к режиму коммуникативной открытости и равноправному сотворчеству субъектов.

(5) *Моделирование педагогического поступка: от аксиологических оснований к методическому инструментарию.* Процесс моделирования содержания педагогического поступка получает инструментальное воплощение, открывая возможности для адаптивного выбора методического обеспечения воспитательного воздействия. Это обеспечивает необходимую вариативность педагогической деятельности, связывая её аксиологический детерминант с комплексом средств педагога. В этом контексте выбор инструментария становится не механическим актом, а прямым отражением

мировоззренческой самоидентификации педагога. Предлагаемое моделирование не снижает значимости нормативных основ педагогического взаимодействия и не исключает профессиональную ответственность автора поступка и эмпатийную включенность педагога в структуру взаимодействия.

(6) *Коррекция педагогического поступка.* Контроль и коррекция педагогического действия носят системный характер, пронизывают все стадии педагогического поступка. При этом осмысление и коррекция поступка выходят за рамки методических исправлений, запуская механизм мировоззренческой самоидентификации педагога и переоценки его базовых смысложизненных позиций.

По нашему убеждению, обозначенная классификация формирует целостное видение логики педагогического поступка. Она позволяет педагогу осознанно моделировать структуру своего взаимодействия с обучающимися, исходя из конкретных профессиональных задач.

Педагогический поступок является внешним выражением внутренней мировоззренческой самоидентификации педагога [5]. Если ценностно-смысловой фундамент деятельности не проработан или носит формальный характер, возникают серьезные риски профессиональной несостоятельности при столкновении с реальными вызовами образовательной практики. Любое профессиональное решение должно опираться на четкую систему ценностей, поскольку без них педагог не может выступать как полноценный субъект деятельности. Отсутствие ценностного базиса делает невозможным принятие грамотных и этически выверенных стратегий при решении сложных педагогических задач. Герт Биеста подчеркивает, что образовательный процесс неразрывно связан с категорией риска, и это требует от педагога опоры на ценности при решении профессиональных ситуаций [17, С. 15].

Отсутствие прочного мировоззренческого базиса лишает педагога возможности адекватно анализировать педагогическую реальность и проектировать эффективные модели воздействия.

Мировоззренческая самоидентификация педагога выступает фундаментом его профессионализма и становится ключевым инструментом, обеспечивая эффективность реализации педагогических функций в условиях динамично меняющейся образовательной среды. Согласно концепции Паулу Фрейре, сущность образования заключается в его способности преобразования сознание субъектов, которые в дальнейшем становятся инициаторами глобальных мировых изменений [18, С. 75]. Именно эта внутренняя установка позволяет педагогу эффективно реализовывать свои функции, превращая профессиональную деятельность в инструмент активного социального совершенствования.

Методологическим основанием мировоззренческой самоидентификации педагога выступают принципы педагогической и социокультурной рациональности, обеспечивая переход от спонтанной интуитивной реакции к прогностическому моделированию педагогического поступка, который реализуется через следующие функции:

Социально-институциональная функция, рассматриваемая в работах Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина [11, С. 11], детерминирована стремлением педагога к интеграции в социокультурное пространство и его вхождением в систему нормативно закреплённых профессиональных ролей. Обретая статус полноправного субъекта образования, педагог соотносит личную практику с институциональными нормами. Реализация данной функции происходит через осознание педагогом своей субъектности и сопоставление результатов труда с внешними социальными запросами и профессиональными **стандартами** [11].

Ориентационно-прогностическая функция обеспечивает способность педагога к научному предвидению изменений в образовании. Опираясь на данный потенциал, он заблаговременно оценивает итоги своей деятельности, что способствует формированию его индивидуальной методической системы и развитию умения самостоятельно находить эффективные решения.

Нормативно-аксиологическая функция отражает ценностное отношение педагога к профессиональной деятельности и базируется на системе знаний о нормативно-правовом поле образования. Данная функция интегрирует личностные установки и компетенции в области аксиологической интерпретации социокультурных процессов.

Реализация данной функции проявляется в умении выстраивать деятельность в строгом соответствии с нормативными требованиями и личными нравственными ориентирами, позволяя педагогу осмысленно соотносить общественные события с профессиональными ценностями в динамичном социуме.

Рефлексивно-регулятивная функция заключается в анализе социокультурных преобразований, детерминирующих состояние образовательного пространства, их осмыслении с позиций этических норм и их последующей интеграции в профессиональное сознание. Реализация данной функции предполагает не только внешнюю оценку событий, но и использование рефлексии как инструмента внутренней регуляции деятельности. Это обуславливает непрерывную профессиональную саморефлексию, развитие навыков объективного самооценивания и способность педагога корректировать траекторию своей деятельности. По мнению Ли Шульмана, «профессиональная деятельность учителя — это не просто набор навыков, а процесс, который „начинается с понимания и продолжается через педагогическое размышление (reasoning)“» [20, С. 7].

Мировоззренческая самоидентификация, базирующаяся на принципах рациональности, выступает фундаментом для принятия выверенных управленческих и педагогических решений. Она гарантирует стабильность профессионального поведения в динамичных современных условиях и позволяет осуществлять профессиональную деятельность наиболее эффективным и прогностически обоснованным способом.

Специфика педагогического труда обуславливает необходимость непрерывного рефлексивного анализа и оперативной оценки результативности педагогических поступков.

Заключение

В заключение следует еще раз отметить, что мировоззренческая самоидентификация педагога выступает стержневой структурой его профессиональной культуры и в то же время концептуальным фундаментом реализации педагогических поступков, а педагогические поступки, в свою очередь, — важным мировоззренческим показателем профессионально-педагогической деятельности. Очевидна динамика общего процесса развития профессиональной



культуры педагога и формирования у него опыта моделирования и применения педагогических поступков. В этой связи необходимо подчеркнуть принципиальную значимость для эффективного регулирования образовательного процесса согласования деятельности педагога и педагогических поступков в целе-функциональном, инструментально-методическом и содержательном отношении с опорой на его мировоззренческую самоидентификацию.

Финансирование

Funding

Конфликт интересов

Conflict of Interest

Не указан.

None declared.

Рецензия

Review

Все статьи проходят рецензирование. Но рецензент или автор статьи предпочли не публиковать рецензию к этой статье в открытом доступе. Рецензия может быть предоставлена компетентным органам по запросу.

All articles are peer-reviewed. But the reviewer or the author of the article chose not to publish a review of this article in the public domain. The review can be provided to the competent authorities upon request.

Список литературы / References

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. — Москва : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 494 с.
2. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: стратегии и практики : монография / С.В. Алёхина. — Москва : МГППУ, 2024. — 152 с.
3. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин. — Москва : Лабиринт, 2003. — 128 с.
4. Бездухов В.П. Этико-педагогическое измерение деятельности учителя : учебное пособие / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. — Самара : СГСПУ, 2023. — 208 с.
5. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 2000. — № 4. — С. 11–17.
6. Васильева О.Ю. Педагогическая наука как фундамент суверенной системы образования и воспитания / О.Ю. Васильева // Педагогика. — 2024. — № 2. — С. 5–12.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. — 3-е изд., перераб. — Москва : Логос, 2024. — 448 с.
8. Иванова С.В. Аксиологические основания электронного обучения: вызовы и возможности / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. — 2023. — № 6(88). — С. 6–17.
9. Краевский В.В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. — Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. — 244 с.
10. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для вузов / Т.А. Куликова. — Москва : Юрайт, 2025. — 252 с.
11. Подымова Л.С. Педагогика : учебник и практикум для вузов / Л.С. Подымова, В.А. Слостенин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2024. — 332 с.
12. Роберт И.В. Дидактика в условиях цифровой трансформации образования : монография / И.В. Роберт. — Москва : ИСРО, 2023. — 312 с.
13. Рожков М.И. Теория и методика воспитания : учебник и практикум для вузов / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. — Москва : Юрайт, 2025. — 330 с.
14. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое действие / В.В. Сериков. — Москва : Логос, 2020. — 268 с.
15. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. — Москва : Академия, 2003. — 192 с.
16. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. — Москва : Педагогическое общество России, 2015. — 256 с.
17. Biesta G.J.J. The beautiful risk of education / G.J.J. Biesta. — London : Routledge, 2015. — 178 p.
18. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. — New York : Bloomsbury Publishing, 2018. — 192 p.
19. Krylova V.V. The Value and Purport of Pedagogical Deeds: the Dialectics of Fusion / V.V. Krylova // European Journal of Contemporary Education. — 2014. — Vol. 9, № 3. — P. 168–174.
20. Shulman L.S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform / L.S. Shulman // Harvard Educational Review. — 1987. — Vol. 57, № 1. — P. 1–23.

Список литературы на английском языке / References in English

1. Amonashvili Sh.A. Razmyshleniya o gumannoy pedagogike [Reflections on humane pedagogy] / Sh.A. Amonashvili. — Moscow : Shalva Amonashvili Publishing House, 1995. — 494 p. [in Russian]
2. Alyokhina S.V. Inklyuzivnoye obrazovaniye: strategii i praktiki [Inclusive education: strategies and practices] : monograph / S.V. Alyokhina. — Moscow : MSUPE, 2024. — 152 p. [in Russian]
3. Bakhtin M.M. K filosofii postupka [Toward a philosophy of the act] / M.M. Bakhtin. — Moscow : Labirint, 2003. — 128 p. [in Russian]



4. Bezdukhov V.P. Etiko-pedagogicheskoye izmereniye deyatelnosti uchitelya [Ethical and pedagogical dimension of teacher's activity] : textbook / V.P. Bezdukhov, A.V. Bezdukhov. — Samara : Samara State University of Social Sciences and Education, 2023. — 208 p. [in Russian]
5. Bondarevskaya E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Humanistic paradigm of personality-oriented education] / E.V. Bondarevskaya // Pedagogika [Pedagogy]. — 2000. — № 4. — P. 11–17. [in Russian]
6. Vasilyeva O.Yu. Pedagogicheskaya nauka kak fundament suverennoy sistemy obrazovaniya i vospitaniya [Pedagogical science as the foundation of a sovereign system of education and upbringing] / O.Yu. Vasilyeva // Pedagogika [Pedagogy]. — 2024. — № 2. — P. 5–12. [in Russian]
7. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology] : textbook for universities / I.A. Zimnyaya. — 3rd ed., rev. — Moscow : Logos, 2024. — 448 p. [in Russian]
8. Ivanova S.V. Aksiologicheskiye osnovaniya elektronnoy obucheniya: vyzovy i vozmozhnosti [Axiological foundations of e-learning: challenges and opportunities] / S.V. Ivanova // Tsennosti i smysly [Values and Meanings]. — 2023. — № 6(88). — P. 6–17. [in Russian]
9. Kraevsky V.V. Metodologiya pedagogiki [Methodology of pedagogy] : handbook for pedagogical researchers / V.V. Kraevsky. — Cheboksary : Chuvash State University Publishing House, 2001. — 244 p. [in Russian]
10. Kulikova T.A. Semeynaya pedagogika i domashneye vospitaniye [Family pedagogy and home education] : textbook for universities / T.A. Kulikova. — Moscow : Yurayt, 2025. — 252 p. [in Russian]
11. Podymova L.S. Pedagogika [Pedagogy] : textbook and workshop for universities / L.S. Podymova, V.A. Slastenin. — 2nd ed., rev. and suppl. — Moscow : Yurayt, 2024. — 332 p. [in Russian]
12. Robert I.V. Didaktika v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Didactics in the context of digital transformation of education] : monograph / I.V. Robert. — Moscow : ISRO, 2023. — 312 p. [in Russian]
13. Rozhkov M.I. Teoriya i metodika vospitaniya [Theory and methodology of upbringing] : textbook and workshop for universities / M.I. Rozhkov, L.V. Bayborodova. — Moscow : Yurayt, 2025. — 330 p. [in Russian]
14. Serikov V.V. Pedagogicheskaya real'nost' i pedagogicheskoye deystviye [Pedagogical reality and pedagogical action] / V.V. Serikov. — Moscow : Logos, 2020. — 268 p. [in Russian]
15. Slastenin V.A. Vvedeniye v pedagogicheskuyu aksiologiyu [Introduction to pedagogical axiology] : textbook / V.A. Slastenin, G.I. Chizhakova. — Moscow : Academia, 2003. — 192 p. [in Russian]
16. Shchurkova N.E. Pedagogicheskaya tekhnologiya [Pedagogical technology] / N.E. Shchurkova. — Moscow : Pedagogical Society of Russia, 2015. — 256 p. [in Russian]
17. Biesta G.J.J. The beautiful risk of education / G.J.J. Biesta. — London : Routledge, 2015. — 178 p.
18. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. — New York : Bloomsbury Publishing, 2018. — 192 p.
19. Krylova V.V. The Value and Purport of Pedagogical Deeds: the Dialectics of Fusion / V.V. Krylova // European Journal of Contemporary Education. — 2014. — Vol. 9, № 3. — P. 168–174.
20. Shulman L.S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform / L.S. Shulman // Harvard Educational Review. — 1987. — Vol. 57, № 1. — P. 1–23.